

LA ETP INVESTIGA

Investigaciones INET 2018

Estudio sobre la perspectiva de género en los equipos docentes y directivos de las escuelas secundarias de Educación Técnico Profesional

Presidente de la Nación

Dr. Alberto Ángel FERNÁNDEZ

Ministro de Educación

Mg. Jaime PERCZYK

Director Ejecutivo INET

Prof. Gerardo MARCHESINI

Unidad de Información y Estadística

Gustavo ÁLVAREZ

Equipo FoNIETP

Alexia SÁNCHEZ

Valeria DE BORTOLI

Corrección y edición

Casilda CALAZA

Comunicación y Diseño

Carolina MACEDRA

Federico TIMERMAN

Marcela FEDERICO

Agradecimiento:

A quienes formaron parte del Equipo FoNIETP: Marina Aller (Ex Coordinadora), Beatriz Anchorena, Karina Villagra, Mariela Bacigalupo y Karina Faviere

PRÓLOGO

*El universo se investiga a sí mismo.
Y la vida es la forma
que emplea el universo
para su investigación.*
Roberto Juarroz
El universo se investiga a sí mismo

No se puede cambiar lo que no se conoce. Y la investigación es una de las mejores maneras que tenemos para conocer el mundo, así sean la naturaleza, las relaciones humanas o un sistema educativo.

Dentro de ese sistema, justamente, está la técnica, con su muy curiosa etimología: viene del griego, *tekhné*, que a lo largo del tiempo se fue bifurcando hacia las artes, por un lado, y hacia los oficios, por otro. *Tekhnicos*, por su parte, se refiere a aquella persona que *hace*. Nuestra educación técnico profesional hace honor a esta definición de *personas que hacen*. El asunto es, cada tanto, preguntarse qué hacen, cómo hacen, por qué y para qué lo hacen. Aquí es donde entra, nuevamente, la investigación: el preguntar, analizar, compilar. Al decir de Bruno Latour, ser la mosca en la pared del laboratorio que mira a los científicos en su quehacer cotidiano, para entender de qué se trata y, eventualmente, obrar en consecuencia.

El Fondo Nacional de Investigación de la Educación Técnico-Profesional (FoNIETP) es la mosca en la pared de la técnica: tratar de interpretar un sistema complejo, con sus tres niveles (secundario, superior y formación profesional) y sus múltiples especialidades, para obtener información, datos que nos permitan dilucidar este universo y, por qué no, cambiarlo.

Aquí presentamos algunas de estas investigaciones que promovemos desde el INET, para garantizar la *cosa pública*, que el pueblo sepa de qué se trata y, quizá, al publicarlo, sumar nuevas miradas, más investigaciones y más preguntas: no olvidemos que una buena pregunta científica es aquella que no cierra con respuestas categóricas, sino que abre más y más interrogantes.

Por ejemplo, podemos preguntarnos qué hacen nuestros egresados de escuelas técnicas, que es lo que justamente aborda el grupo del Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES), quienes evalúan las diversas perspectivas con que se enfrentan estos jóvenes, condicionadas por aspectos sociales, familiares y territoriales. No solo investigan estas trayectorias, sino que van un pasito más allá, ofreciendo recomendaciones para orientar a las/os graduadas/os en su camino, incluyendo la posibilidad de continuar estudios superiores.

Otro tanto hacen los investigadores de la Universidad Nacional de General Sarmiento, abordando la trayectoria de egresados de formación profesional (en las áreas de electricidad, construcciones, agroindustria y mecánica automotor). La buena noticia es que este colectivo de la formación profesional (FP) va más allá de la necesaria empleabilidad: siempre es bueno contar con un colchón de saberes, recursos que sin duda serán útiles a lo largo de la vida. Y ni que hablar de la función social de los centros de FP que, además de enseñar, cumplen un rol importantísimo en la comunidad toda.

Varias instituciones se congregaron para investigar las prácticas profesionalizantes en la formación superior en enfermería. Así, las Universidades Nacionales Arturo Jauretche, de José C. Paz y de Avellaneda, junto con la Fundación Tecnológica del Plata estudiaron esta etapa fundamental en la enseñanza, y concluyeron que se debe monitorear más su impacto, además de definir roles de estudiantes e instructores.

Un eje transversal de la ETP es la perspectiva de género, como analizan docentes del Instituto de Educación Superior Docente y Técnica 9-001 "General José de San Martín" (Mendoza). Los equipos docentes y directivos de escuelas secundarias técnicas van incorporando esta perspectiva... pero sobre todo lo hacen las directoras y las profesoras, mientras que los directores y docentes varones son más reticentes a hacerlo. Claramente es un llamado de atención, y hay mucho por hacer en este rubro en la educación técnica.

Finalmente, desde la UTN de San Rafael (Mendoza), la Universidad Provincial de Ezeiza y la UCES se embarcan en un estudio prospectivo sobre las posibilidades futuras de la ETP en un mundo cambiante y veloz, en donde los nuevos trabajos viajan en ascensores y la educación en escalera. Así, encuentran sectores que representan un desafío para nuestra educación técnico-profesional (dentro de los sectores agroalimentario, informático y de energías renovables) y proponen mejorar la capacidad de anticipación de nuestras instituciones para prever los cambios cercanos y lejanos.

Se trata de múltiples miradas, pero con una base común: conocer de cerca a la ETP es el camino para el desarrollo del país... y de todos nosotros. Así, de a poco, vamos a cambiar el mundo. Vale la pena y el esfuerzo.

Dr. Diego Golombek

Director Ejecutivo INET

Diciembre 2019 – Septiembre 2021

FoNIETP

El Fondo Nacional de Investigaciones de la Educación Técnico Profesional (FoNIETP), creado por Resolución N° 283/16 del Consejo Federal de Educación y gestionado por el Instituto Nacional de Educación Técnico Profesional (INET), asume el compromiso de promover el desarrollo de investigaciones en el marco de la educación técnico profesional.

Dispone de un cuerpo de evaluadores externos que analizan la factibilidad de las propuestas técnicas, garantizando la transparencia de la postulación; conjuntamente con un equipo técnico INET que acompaña a los equipos de investigación ya adjudicados, pertenecientes a instituciones de relevancia académica, durante el desarrollo del proceso de investigación y asegurando el cumplimiento de los términos de referencia propuestos en cada convocatoria.

Los recursos para las investigaciones, se asignan de manera concursable y competitiva. Anualmente se concursan dos tipos de proyectos de investigación:

- **Investigaciones INET:** definidos por el INET y de cobertura nacional
- **Proyectos Institucionales en Red (PIR):** definidos por el FoNIETP y de alcance regional o institucional.

La ETP Investiga es una estrategia de gestión del conocimiento del FoNIETP que promueve y difunde las investigaciones desarrolladas en el marco de la educación técnico profesional; poniendo a disposición de la sociedad y del sistema político sus evidencias y resultados, según Resolución N° 715/16.

Considerando a la investigación como una herramienta de conocimiento que aporta evidencias para la mejora en la calidad de las políticas públicas de la Educación Técnico Profesional, seguimos apostando a la investigación, porque creemos en el valor de seguir construyendo y fortaleciendo nuestra educación técnico profesional.

Valeria De Bortoli
Coordinación FoNIETP

Estudio sobre la perspectiva de género en los equipos docentes y directivos de las escuelas secundarias de Educación Técnico Profesional

Institución:

Instituto de Educación Superior Docente y Técnica N° 9-001 “General José de San Martín”, provincia de Mendoza.

Autor/a/es

Directora Lic. Carina Micheli

Equipo de Investigación

Mgter. Dora Balada
Mgter. Damián Sasson
Lic. Leticia Femenía
Lic. Carolina Ramírez
Lic. Victoria Martínez
Lic. Fernando Rodríguez
Lic. Natalia Brite
Dra. Viviana Seitz
Prof. Aisha Saturnino
Prof. Cintia Zanón
Prof. Soledad Soria
Prof. Marianela Quiroga
Lic. Romina Gómez
Prof. Yanina González
Tec. en Administración Pública Ana Guevara
Prof. Laura Soto
Prof. Juan Di Paolo

INTRODUCCIÓN

La escuela se presenta como un ámbito de producción y reproducción de sentidos, prácticas, valoraciones y saberes en torno a una multiplicidad de fenómenos sociales, entre ellos, el género. Los estereotipos de género constituyen esquemas culturales mediante los cuales interpretamos y dotamos de sentido al mundo social. En la medida en que orientan roles y prácticas, instituyen expectativas y límites en relación con lo que la sociedad considera aceptable en cuanto a ser varones y mujeres. En la trasmisión de estos estereotipos, el sistema educativo tiene un rol fundamental y esta afirmación interpela particularmente a la educación técnico profesional, sistema de educación históricamente asociado con elecciones masculinas (Bloj, 2017).

El presente informe se realizó en base a una investigación que se propuso indagar y caracterizar los discursos, prácticas, roles y sentidos, en síntesis, la "cultura escolar" en relación al género, presentes en el personal directivo y docente de las escuelas de educación técnico profesional de la Argentina. Específicamente, describimos cómo estas prácticas y discursos circulan en el ámbito escolar e influyen en las vinculaciones directivo/a-docente, como así también en sus trayectorias profesionales; indagamos sobre el papel que juegan estos estereotipos en la valoración que hacen de los/as estudiantes, así como en las prácticas pedagógicas e institucionales. También realizamos un análisis de la inclusión de la mirada de género en los proyectos educativos institucionales (PEI) y en la planificación docente. Y, finalmente, planteamos algunos lineamientos para la identificación y tratamiento de problemáticas de género en la escuela, como así también, para la capacitación del personal directivo y docente en relación con la inclusión de esta mirada en su práctica profesional.

Lic. Carina Micheli
Mgter. Dora Balada
Mgter. Damián Sasson
Lic. Carolina Ramírez
Lic. Victoria Martínez
Lic. Leticia Femenía

MARCO CONCEPTUAL

El presente estudio lo abordamos desde un enfoque de género, que nos permitió poner de manifiesto el discurso androcéntrico –en tanto visión del mundo que sitúa la mirada masculina como universal y la única posible– y su impacto diferencial en los géneros en la educación técnica. Partimos de considerar que el género es una categoría social y relacional que se atribuye a un cuerpo sexuado, a partir de la cual, se generan las nociones de feminidad y masculinidad que nos instalan como sujetos/as con características específicas. Estas características sociales, que se atribuyen diferencialmente a varones y mujeres, determinan desiguales posibilidades de experimentar el mundo (Beauvoir, 1949; Scott, 1990).

La perspectiva de género en el campo de la educación nos permite, siguiendo a Ciriza et al (2013 p.19), “reconocer las relaciones de poder entre los géneros, que imponen un acceso diferencial a recursos materiales y simbólicos a partir de la jerarquización de los varones sobre las mujeres”. Las construcciones que definen lo masculino y lo femenino, configuran roles de género, en tanto conjunto de prescripciones que dictan las distintas sociedades sobre los comportamientos esperables de cada uno/a en un contexto determinado. Estos últimos serán, a su vez, regulados y reproducidos por diversas instituciones como la familia, la escuela, la iglesia, las políticas públicas, el sistema sanitario, entre otros.

Los roles de género devienen en estereotipos, que expresan valores y creencias culturales y “producen y reproducen situaciones de discriminación y subordinación de las mujeres, en los distintos ámbitos de la vida privada y pública” (Ciriza et al, 2013, p. 33). Dado su carácter sociocultural, estos no son fijos, sino que cambiarán con las transformaciones políticas, socioeconómicas y culturales.

Uno de los estereotipos que nos interesa desmitificar es aquel que instituye que las mujeres tienen mayor capacidad que los varones para cuidar, el cual se construye a partir de una diferencia biológica –la posibilidad que las mujeres tienen y los varones no, de parir y amamantar–, que ha implicado la responsabilización casi exclusiva de las mujeres de las tareas domésticas y de cuidado (Rodríguez Enríquez, 2015). Esta división sexual del trabajo que se da en el interior de los hogares, se sustenta en relaciones patriarcales de género, sostenidas por valoraciones culturales que reproducen los agentes socializadores.

Las tareas de cuidado no son reconocidas como una actividad socio-económica, sino como un servicio personal (Federici, 2010) y su desigual distribución hacia el interior de los hogares regula la oferta de trabajo remunerado, es decir, luego de distribuir las tareas vitales de cuidado, sólo queda una porción de fuerza de trabajo disponible para ofrecerse en el mercado laboral. De manera que esta división sexual refuerza las desventajas de las mujeres y su consecuente menor y peor participación en dicho mercado (Rodríguez Enríquez, 2015).

El acceso diferencial de varones y mujeres a ocupaciones y puestos de trabajo, ramas y categorías ocupacionales, constituye un factor determinante de la calidad del empleo femenino y de su evolución, al mismo tiempo que afecta su relación con el trabajo reproductivo, el ocio y la participación ciudadana. La segregación laboral se manifiesta de dos maneras diferentes: segregación horizontal y vertical. La horizontal significa que las mujeres se concentran en ciertos sectores de actividad y en ciertas ocupaciones, y la vertical supone el reparto desigual de varones y mujeres en la escala jerárquica, concentrándose los empleos femeninos en las escalas inferiores.

Además de las consecuencias que mencionamos en términos laborales, la construcción social de la idea de la capacidad "natural" de las mujeres para gestar y cuidar, va acompañada de innumerables estereotipos como, por ejemplo, la infantilización o paternalismo. Esta forma de sexismo benevolente sostiene una imagen de la mujer como persona frágil, que necesita cuidado y protección, a la que se percibe como complemento del varón (Cárdenas, Lay, González, Calderón y Alegría, 2010). Estos modelos se concretan en la construcción de identidades estereotipadas y sexistas, basadas en creencias y actitudes de autoridad y dominio del varón, así como en la dependencia y necesidad de protección de la mujer (Recio, Cuadrado, Ramos, 2007).

De manera que, el sistema patriarcal erige y reproduce construcciones sociales, ideas y creencias en las cuales se representa a la mujer como un ser débil, insuficiente y dependiente; necesitada de la protección de un hombre-proveedor (paternalismo protector); poseedora de rasgos complementarios a los del varón (dulce, generosa, paciente); todas creencias sostenidas en el ideario del amor romántico y de la heteronormatividad obligatoria.

La educación está impregnada por este tipo de sexismos que se traduce en la discriminación que experimentan las mujeres en el sistema educativo, la cual no sólo refiere a su posición como profesionales de la enseñanza, sino también en prácticas tales como: la selección y transmisión de contenidos; la producción del conocimiento; la metodología; la organización escolar; a omisión de las niñas y adolescentes a través del lenguaje; la interacción en el aula, entre otros (Contreras, 2011).

Las desigualdades de género que hemos mencionado se sustentan en relaciones de poder entre varones y mujeres, en las que esas diferencias son significadas negativamente con su consecuente discriminación. Bonder (2001) distingue dos tipos de discriminación, una directa, cuando una persona es tratada desfavorablemente en comparación con otros/as debido a creencias o prejuicios acerca de su género y, una indirecta, cuando se aplica una condición o requisito por igual, pero sólo un número limitado de personas de un género pueden satisfacerlo. Esta situación trae aparejada que, la imposibilidad de satisfacer dicha condición, se evalúe como una incapacidad personal y no como una situación discriminatoria.

No obstante, la institución educativa es percibida como un espacio neutro, asexuado, en el que no existen las diferencias y todas las personas son iguales. La invisibilización

de la discriminación que provoca la idea de la existencia de una igualdad de oportunidades, se sostiene en el imaginario social liberal, en el cual "se entrelazan concepciones que valoran al individuo autónomo, cuyos logros dependen de su habilidad, emprendedurismo o diligencia, la creciente aceptación, al menos formal, de la igualdad de oportunidades en la sociedad contemporánea, todo lo cual contribuye a que se piense que la desigualdad y discriminación de género son o debieran ser algo del pasado, una evolución que se va dando de manera natural" (Bonder, 2013).

De esta forma la equidad sobre la que se sustenta este imaginario sólo es formal, encubriendo la desigualdad real; pero, tal como señala Contreras (2001), le proporciona a la escuela cierta inmunidad a la discriminación y desigualdad de género. Esta terca persistencia de la desigualdad real bajo la cubierta de equidad en las oportunidades, facilita una interiorización de la desigualdad que la vuelve 'normal' y aceptable (Graña, 2005). Por lo que, el logro de la equidad de género en el terreno educativo exige un esfuerzo mucho más allá de lograr la igualdad en la matrícula, sino que habrá que trabajar para erradicar las representaciones, imágenes y discursos que reafirman los estereotipos de género. Para finalizar, cabe destacar que la perspectiva de género es un enfoque que beneficia al conjunto de la sociedad, al levantar obstáculos y discriminaciones y establecer condiciones más equitativas.

METODOLOGÍA DEL PROYECTO

La presente investigación se realizó con una metodología de tipo cualitativa, en la cual se utilizaron dos técnicas de recolección de datos: entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Se diseñó un muestreo intencional, teniendo en cuenta algunos criterios que nos permitieron reflejar las múltiples realidades y los distintos puntos de vista de los participantes, como por ejemplo: orientación del establecimiento, género, campo formativo y rol desempeñado en la escuela. De esta forma, se conformó una muestra con 24 escuelas distribuidas en las distintas regiones del país. La muestra final quedó compuesta de la siguiente forma: 44 entrevistas a docentes, distribuidas proporcionalmente entre varones y mujeres; 18 entrevistas a directivos/as y 11 grupos de discusión integrados por un promedio de 8 personas cada uno.

Consideramos que el enfoque cualitativo de la investigación fue el adecuado, dada la complejidad del fenómeno estudiado. La Teoría de los Discursos Sociales, propuesta por Verón (1999), nos permitió abordar los discursos como fenómenos sociales, en tanto productores de sentido. De esta forma, los mismos fueron el insumo que nos permitió hacer inteligible la perspectiva de género en los equipos docentes y directivos, en la conformación de la "cultura escolar".

Para la recolección de datos utilizamos diversas técnicas –entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión– que nos permitieron captar los discursos sociales y las representaciones simbólicas ligadas al objeto de estudio. La gran utilidad de estas técnicas está dada por facilitar la comprensión de cómo el sujeto, en el marco de la experiencia y, en tanto actor social y con el grupo, construye y otorga sentido a sus prácticas sociales. Por otra parte, los sujetos no son conscientes de una gran parte de los motivos que guían sus prácticas sociales en el ámbito escolar. A través de los discursos se posibilita examinar no solamente lo explícito, sino también lo implícito, lo latente.

Entrevista en profundidad

Las entrevistas en profundidad fueron una herramienta eficaz para hacer inteligible cómo los sujetos se comportan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales, mediante las que les otorgan un sentido a sus prácticas individuales. El fin de la investigación se orientó a indagar y caracterizar la "cultura escolar" en relación al género. Para lograr este objetivo, la entrevista en profundidad permitió visibilizar las prácticas, roles y los sentidos que circulan en el ámbito de la educación técnico profesional (ETP). A través de estas técnicas las/los informantes, mediante el habla, narraron el modo en el que ellos/as vivencian, clasifican y (re)presentan el mundo.

Partimos de la concepción del sociólogo español Luis Alonso (1998) quien sostiene que el yo comunicacional que se expresa en las entrevistas es un yo especular o social. Esta concepción plantea que, siguiendo a George Mead, el individuo se constituye como

tal indirectamente, en función del otro generalizado que se opone al yo como "realidad objetiva", individualista y racionalizado. De allí que, desde esta teoría, la subjetividad no es un obstáculo para la obtención de información, sino todo lo contrario, es su mayor virtud.

Asimismo, el rol mediador de la memoria, no resulta un inconveniente para la misma, sino que es una de sus mayores potencialidades. Compartimos la perspectiva de Alonso (1998) acerca del concepto de memoria. La misma no hace referencia a una descripción de los hechos del pasado, sino a la apropiación individual de los mismos desde una cultura histórica que, como tal, debe ser mirada desde lo colectivo. Al recordar, el entrevistado recrea el pasado en función del presente y, al contrario, el presente en función del pasado.

Grupo de discusión

Para alcanzar los objetivos de la investigación nos resultó primordial la realización de los grupos de discusión. Tal como señala Alonso (1998), el grupo de discusión se complementa con las entrevistas en profundidad, ya que en éstos encontramos características que le son propias como los sistemas de representaciones de carácter colectivo no individuales que no es posible indagar en la entrevista en profundidad. La mayor riqueza de la técnica se resume en el siguiente fragmento: "en el grupo de discusión las posiciones discursivas básicas tienen carácter prototípico, es decir, es el lugar al que tienden las diferentes actitudes y opiniones de los miembros de los grupos de discusión y que aparecen precisamente como producto del propio proceso de debate, enfrentamiento y oposición entre las diversas posturas personales que se llevan a cabo en las discusiones de grupo, combinándose y homogeneizándose así, opiniones, imágenes y representaciones personales en discursos más o menos tópicos que tienden a representar a los grupos sociales que los enuncian; la entrevista, sin embargo, se sitúa en el discurso de los estereotipos" (Ibañez, 1979 p. 155).

El objetivo del grupo de discusión es que se produzca un discurso compartido sobre el tema de la investigación. En este caso, el objetivo fue analizar el sistema de representaciones sociales respecto al género en la "cultura escolar". Al mismo arribamos, a partir de los diversos discursos contrapuestos que tienden al consenso, a través de la interacción e influencia mutua entre los miembros del grupo. En la dinámica grupal, los/as participantes fueron logrando la disminución progresiva de las individualidades, para el surgimiento de un discurso colectivo y una identidad grupal. En la investigación que desarrollamos, quienes moderan cumplieron el rol caracterizado por Ibañez (1979), al presentar disparadores con el objetivo de generar el espacio de discusión grupal, y de esta forma indagar en el sistema de representaciones de género que existen entre los/as docentes de las instituciones que conformaron la muestra de esta investigación.

PRINCIPALES RESULTADOS

Influencia del género en los discursos y prácticas del cuerpo docente y equipo directivo en la ETP

Al analizar los discursos y prácticas del cuerpo docente y equipo directivo, advertimos que no perciben, en su mayoría, la influencia del género en su trayectoria laboral, en las vinculaciones profesionales, como así tampoco, en la práctica laboral cotidiana. La invisibilización del proceso socio-histórico que ha instituido la primera división sexual del trabajo – ya mencionada en este texto– es central para que esto se produzca. El trabajo reproductivo no es visto como una imposición, sino como un atributo natural psíquico, de la personalidad y relacionado con las capacidades innatas femeninas.

En este sentido, en general, observamos que en sus discursos y prácticas dan por sentado, respecto de las tareas del hogar y sobre todo las de crianza, que los varones ocupan un papel secundario. Mayoritariamente, los docentes y directivos evaden hablar de este tópico, al cual se refieren indirectamente, excusándose de no dedicarle demasiado tiempo a las tareas del hogar, por la sobrecarga laboral a la que se encuentran sometidos. Por su parte, las mujeres asumen la responsabilidad del trabajo reproductivo y señalan, en algunos casos, la “ayuda” o la “colaboración” de los pares masculinos. A su vez, éste es invisibilizado o minimizado, bajo la denominación de “labor de amor”, sin percibirlos como un trabajo y, por tanto, sin reconocer el valor que tienen en sí mismos y en términos económicos.

Al examinar los discursos que circulan en la cultura escolar se evidencia una fuerte influencia de los mandatos sociales de género relacionadas con las “labores del amor”, a partir de los cuales, las mujeres incorporan que ser madre, implica dedicarle mucho tiempo a la crianza de los/as hijos/as. Sin embargo, los varones no problematizan la falta de tiempo por cuestiones laborales para la crianza de las/los niños/as. Patricia Schwarz (2016) retoma el concepto de maternidad intensiva de Sharon Hays y lo analiza como una ideología social e históricamente construida: “la ideología de la maternidad intensiva es un modelo genéricamente marcado que exige a las madres dirigir la dedicación de su tiempo, energía y recursos casi exclusivamente a la crianza de sus hijos/as. Esta ideología está incorporada con igual profundidad en mujeres amas de casa que en las que trabajan fuera del hogar” (Hays, 1998, citada en Schwarz, 2016, p. 65).

Sin embargo, en los grupos de discusión surgen algunos discursos, que son marginales, en los que se visibiliza la inequidad que padece la mujer, quien debe cumplir con una doble o triple jornada laboral. Esto se sintetiza en el siguiente fragmento:

“Las mujeres, antes, estaban en su casa; criaban a sus hijos, se dedicaban a la limpieza. Ahora hacemos lo mismo, más salir a trabajar

afuera. Porque si nosotras llegáramos a nuestras casas, nuestros hogares y descansáramos (...) Pero no, no es así, seguimos y seguimos con las exigencias de esta sociedad". (Silvia, grupo de mujeres).

Asimismo, la división sexual del trabajo también se advierte en la segregación de los saberes y ocupaciones, que implica un acceso diferencial entre varones y mujeres a puestos de trabajo, ramas y categorías ocupacionales. Las mujeres en general desarrollan ocupaciones que representan una prolongación de los roles maternos de crianza y cuidados como enseñanza, servicios sociales y domésticos, etc. Estas problemáticas se reflejan en el análisis de las desigualdades sufridas en las trayectorias laborales de docentes y directivas. La segregación se (in)visibiliza en la formación, ya que las docentes plantearon las dificultades que se les presentaron durante su educación universitaria, cuando su elección de carrera puso en cuestión las expectativas asociadas a su género. Es decir, muchas docentes de escuelas técnicas han estudiado carreras tradicionalmente 'masculinas' como, por ejemplo, ingeniería, lo que ha conllevado dificultades asociadas a los prejuicios y estereotipos de género.

Esta "naturalización" en la segregación por géneros de saberes y ocupaciones, les dificulta reconocer la influencia del género en su trayectoria laboral, especialmente dentro del ámbito escolar. Advertimos que todas las entrevistadas, incluso las esposas o parejas de los entrevistados, aseguran que, en el inicio de la constitución de la familia, las mujeres trabajaban menos horas para ocuparse de la misma. Es por ello que pareciera que las mujeres no visibilizan la división sexual del trabajo y su impacto negativo en su carrera profesional. Por otra parte, notamos que los varones no identifican sus privilegios o facilidades en la inserción laboral, el desempeño o el acceso a puestos laborales de jerarquía. De manera que, si bien las mujeres han intervenido intensamente en actividades económicas remuneradas, no lo han hecho en igualdad de condiciones con los varones, debido a esta división sexual del trabajo. De allí que la participación de las mujeres en el mercado de trabajo es inequitativa y discriminatoria.

Algunas docentes y directivas expusieron que en sus lugares de trabajo habían sido puestas en cuestión, ignoradas o subestimadas por su condición de mujeres y que fueron pares varones quienes llevaron adelante tales acciones. No obstante, observamos que el reconocimiento de estas desigualdades de género sólo se admite en los ámbitos laborales fuera de la escuela, percibiendo a la misma como un lugar neutro, donde predomina la igualdad. En todo caso, cuando perciben prácticas machistas, son minimizadas; de manera que hemos detectado que la mayoría de los/as directivos/as y docentes adscriben a un enfoque androcéntrico de las relaciones. En las escuelas técnicas las relaciones de poder están tramadas por una visión del mundo centrada en lo masculino, la que se presenta como objetiva y universal. En muy pocos casos, en la conducción de las escuelas, aparece un discurso contrahegemónico. Aunque, desde el discurso hegemónico se sostiene la existencia de igualdad de oportunidades entre mujeres y varones, en sus prácticas se visibilizan diferentes formas de discriminación en detrimento de las mujeres.

En definitiva, la influencia significativa de la división sexual del trabajo, favorece la invisibilización de la influencia del género en los discursos y prácticas dentro de la cultura escolar. De esta forma, todas estas inequidades mencionadas, padecidas por las mujeres en la ETP, contribuyen a formar y consolidar los estereotipos de género, en tanto conjunto de prescripciones que dictan las sociedades sobre los comportamientos y capacidades femeninas y masculinas.

Influencia de los estereotipos de género respecto de los/as estudiantes en la ETP

La escuela técnica se presenta como una institución donde impera la igualdad, en la cual el conjunto de estudiantes tiene la posibilidad de desarrollar las mismas capacidades; pero, en las prácticas cotidianas, se reproducen inequidades de género como, por ejemplo, la diferenciación en la asignación de espacios, tareas y roles entre mujeres y varones. Estas situaciones tienen un impacto negativo en las estudiantes, quienes se sienten inseguras y con falta de confianza para realizar determinadas actividades, ya que no creen poseer ciertas capacidades, atribuidas socialmente a los varones.

Estas inequidades también se observan en los discursos hegemónicos que circulan en la ETP, en los cuales se representan las actividades que implican la utilización de la fuerza física, como adecuadas a los atributos "innatos" que se les adjudican a los varones, incompatibles con las capacidades "naturales" atribuidas a las mujeres. Las docentes son, en general, quienes evidencian y problematizan discriminaciones relacionadas con el género –especialmente en las actividades de talleres y fincas– y resaltan los "chistes" de muchos profesores, utilizados para descalificar a las estudiantes. La invisibilización de las mismas, se justifica con argumentos tales como: "se trata de caballerosidad", "es una cuestión de atributos físicos", "evitar someter a las mujeres a esfuerzos innecesarios", etc.

Sucede también, que incluso desde un discurso más igualitario, son las estudiantes las que deben demostrar poseer dichas capacidades; mientras que, en el caso del varón, por su condición de tal, se presupone que posee este conocimiento. De manera que, muchas veces las mujeres se ven desalentadas, desde la misma institución, a adentrarse en un espacio que se le representa como ajeno y con prácticas sociales fuertemente masculinizadas. Sin embargo, esta situación es percibida, desde los discursos sociales hegemónicos, como una resistencia por parte de las mujeres para realizar algunas tareas, sobre todo aquellas asociadas a capacidades atribuidas a lo masculino.

"Y (...) como que, darles la oportunidad de que las chicas demuestren que son tan capaces...y eso, más que nada darles el espacio y la oportunidad, porque después el resto viene solo, cuando se demuestra lo que uno sabe, lo que uno puede o lo que uno es capaz, lo otro se da".
(Gabriela, 28 años, FG).

Las representaciones respecto de la igualdad de derechos que circulan en la institución educativa, no contemplan que los condicionamientos sociales, las normas y mandatos de género se incorporan en el proceso de socialización. De manera que, las prácticas diferenciadas de varones y mujeres con relación a la formación y al trabajo, refuerzan estereotipos de género y situaciones de inequidad, que no se modificarán sin transformar los procesos de socialización y las experiencias de formación educativa.

El principio igualitarista presente en las instituciones educativas contribuye a invisibilizar el fuerte peso que tienen los estereotipos de género en el perfil del egresado/a y sus posibilidades de inserción laboral. Tanto docentes como directivos/as, sostienen que la educación técnica ofrece las mismas oportunidades (la misma formación) para todos/as, por lo que, las diferencias que se observan en la inserción laboral son producto de las habilidades y esfuerzos individuales. De manera que, se descarga en el mercado de trabajo la responsabilidad sobre las dificultades que pudieran experimentar las mujeres en su inserción laboral futura. Sin embargo, en algunos casos apareció un incipiente cuestionamiento respecto de los estereotipos de género que continúan obstaculizando el ingreso y permanencia de las mujeres en las escuelas técnicas.

Las diferencias de género en el acceso al mercado laboral de egresados/as, se advierte en las mayores dificultades que presentan las mujeres para insertarse como técnicas. Los estereotipos de género influyen en la contratación, ya que se asocian determinadas características como la prolijidad o disposición a las tareas de cuidado a las mujeres y la fuerza física a los varones. Asimismo, también mencionaron el recelo que tienen los/as empresarios/as al momento de contratar mujeres en edad fértil, porque consideran que implican costos más elevados.

“Sí, más por parte de la empresa que de la escuela. La inserción laboral yo creo que depende también de la empresa. Nosotros acá tenemos una que se dedica a toda la parte de ganadería y no trabaja ninguna mujer. Entonces, es cuestión también de la política de las empresas”. (Carlos, 47 años)

Existe un gran desconocimiento por parte de docentes y directivos/as respecto de la inserción laboral de los/as egresados/as de las instituciones. Sin embargo, manifestaron que perciben un desacople entre los perfiles de las escuelas técnicas y los requeridos por el mercado laboral local, lo que perjudicaría la sinergia positiva para el desarrollo económico regional que se pretende con el fortalecimiento de las escuelas secundarias técnicas.

Los/as docentes advierten una escasez de oportunidades de empleos productivos y de calidad en zonas rurales o pueblos pequeños, sobre todo en el contexto de crisis económica como el que se evidenció durante el periodo de estudio. Esta situación obligó a la migración de egresados/as hacia zonas urbanas más grandes que poseen un mercado laboral de mayores dimensiones, o donde tienen la posibilidad de continuar con estudios superiores. Asimismo, los/as docentes advierten que, las dificultades en la

inserción laboral posterior en un empleo relacionado con la formación técnica recibida, contribuye al incremento de la deserción de la educación técnica y migración hacia la escuela secundaria común.

"Tenés que irte del pueblo directamente porque no hay un mercado laboral activo o una empresa que genere puestos de trabajo. Sino que es más bien dependencia del Estado (...)". (Roberto, grupo de discusión mixto).

Perspectiva de Género en la ETP

Como se plantea en el marco teórico, la estrategia contrahegemónica frente al androcentrismo es la incorporación de la perspectiva de género, en la formación y capacitación docente, en los diseños curriculares y en las prácticas pedagógicas.

El estudio pone en evidencia que la perspectiva de género no constituye una presencia relevante, ni en la formación recibida durante la preparación técnica o universitaria, ni en la que reciben como agentes de la educación. También se indagó respecto de las demandas de capacitación en estas temáticas que pudieran realizar las/os docentes en las instituciones bajo estudio. En este caso, se advierten posiciones diferentes: las mujeres, tanto directivas como docentes, en su mayoría, se mostraron interesadas y manifestaron que no hay suficientes instancias destinadas a esa formación profesional. No obstante, un número muy reducido de mujeres mostraron resistencia para recibir este tipo de formación. En el caso de los directivos y docentes, podemos observar que los mismos no perciben como una necesidad el generar instancias en capacitaciones relativas a las temáticas de género.

"No, tampoco he observado que sea una demanda. Yo pertenezco al área técnica, pero no, no, no hemos solicitado eso". (Raúl, 40. Formación Práctica Profesionalizante).

En lo que respecta a las prácticas pedagógicas, tales como la elaboración del currículo escolar, la selección de materiales didácticos y la trasmisión de contenidos, advertimos que responden a normas, creencias y valores, es decir estereotipos de género, no explicitados acerca de lo que significa ser mujer y ser varón y, por tanto, se legitiman ciertas interacciones y se deslegitiman otras. Este conjunto de normas forma parte de lo que denominamos "currículum oculto", cuyos contenidos tácitos son aprendidos eficazmente (Palermo, 2004, p. 5).

No obstante, algunas mujeres incluyen la perspectiva de género en su práctica y esto puede ser entendido como formas de resistencia al discurso hegemónico, que sostiene y reproduce el androcentrismo. Sin embargo, en el caso de los docentes, en líneas generales, podemos sostener que no hay mirada de género en sus currículos escolares y

en muchos casos, la temática es percibida como algo ajeno a los campos disciplinares en los que trabajan:

“No, no se da este tipo, lo que pasa es que nosotros en el proyecto de prácticas profesionalizantes cada chico tiene una función (...); no tenemos por ahí el tiempo o no se dan las situaciones para que salgan este tipo de debates” (Matías, 24 años, Formación Técnica).

Otro de los tópicos que se analizó en el estudio es la percepción de directivos/as y docentes respecto del significado de la expresión “perspectiva de género”. En los casos estudiados hemos identificado distintas posiciones vinculadas con el alcance y significado de la mencionada expresión. Las docentes y directivas reconocen que existen relaciones de poder entre los géneros, que imponen un acceso diferencial y una jerarquización de los varones sobre ellas. No obstante, también advertimos que algunas mujeres entrevistadas muestran resistencia a lo relacionado con la perspectiva de género.

En cambio, tanto los directivos, como los docentes, ensayan algunas definiciones que se vinculan con aspectos que no tienen que ver específicamente con la temática. Algunos se ubican con una mirada biologicista y en otros casos, adhieren a la denominada “ideología de género”, difundida por grupos de interés contrarios a la perspectiva de género. A pesar de ello, se puede advertir que tienen la necesidad de formarse en estas temáticas, aunque la mayoría muestra una importante resistencia. Así, los directivos y docentes, en general, no tienen un conocimiento acabado respecto del enfoque:

“Cómo definirlo... es... es... la perspectiva es la visión que se tiene de... de toda la cuestión de igualdad que puede haber o de diferencia que puede haber entre los géneros ¿No? No sé”. (Carlos, 52 años, FCT).

A partir de lo expuesto, consideramos fundamental brindar formación a los/as docentes y directivos/as para fortalecer prácticas y discursos libres de discriminación. En síntesis, en este apartado el campo formativo y el grupo etario no influyen significativamente en las posiciones respecto de la perspectiva de género, como así tampoco, el contexto geográfico del que provienen.

Políticas Institucionales

En el marco de las políticas institucionales, hemos analizado el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la implementación de la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI). El PEI es un documento que sintetiza la oferta educativa, social y cultural de una escuela hacia la comunidad. La riqueza de este instrumento nos permite visualizar los valores, aspiraciones y la identidad de cada institución. En la lectura de los proyectos, hemos notado una ausencia muy marcada de la perspectiva de género, un ejemplo de ello es la no utilización del lenguaje inclusivo en su redacción. Por otro lado, hemos advertido que su presencia solo aparece en aquellos que han incluido la ESI dentro de

su planificación institucional. Y si bien, la ley de Educación Sexual Integral establece en su artículo 5° el deber de incluir esta temática en los PEI, en general no está presente y, en los que aparece, lo hace de manera tangencial.

En orden a la valoración que se hace de los/as estudiantes, no se ha consignado en ningún PEI las demandas educativas de los/as mismos/as. Sería interesante tener información respecto de estas necesidades y saber si, dentro de estas, se encuentra presente la formación en perspectiva de género.

Otra de las dimensiones que indagamos en nuestro estudio fue la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) y, las respectivas apreciaciones o percepciones que el personal directivo y docente tenían sobre ella. La puesta en marcha de esta ley es heterogénea y dispar y su obligatoriedad encuentra resistencia en amplios sectores de la sociedad. Es por tanto que aparecen obstáculos institucionales, culturales y subjetivos para la implementación de la misma.

A lo largo del trabajo de campo, advertimos que las posiciones de resistencia a la implementación de la ESI se registran mayoritariamente entre los varones, tanto directivos como docentes. Mientras que, las directivas y docentes se mostraron interesadas y receptivas respecto de la necesidad de la plena aplicación de la ley. No obstante ello, algunas evidenciaron su discrepancia refiriéndose al tema como una "ideología de género". Sin embargo, hemos podido notar que es precisamente, en el discurso de las docentes, donde generalmente se pone de manifiesto las necesidades y demandas de sus estudiantes. En ellos se advierte que los medios de comunicación y las redes sociales interpelan y completan los baches de información que la escuela produce con su silencio, temor o indiferencia a la temática.

"De pronto en los medios de comunicación, en Facebook y en las redes sociales se les está dando muchísima información a los chicos y nosotros vamos atrás". (Laura, 40 años)

En general, desde la posición de los directivos varones, pareciera que la implementación de la ESI es un tema a evaluar, y no se lo toma de manera obligatoria, en este aspecto empiezan a jugar los prejuicios y temores personales que obstaculizan la implementación de la Ley. Principalmente se advierte que tanto directivos como directivas tienen una gran preocupación por el consentimiento y aprobación de las familias a la hora de la puesta en marcha del programa. Por otro lado, también se aprecia un desconocimiento respecto del funcionamiento e implementación de la ley:

"Estábamos pensando empezar a trabajar con ciertos y determinados cursos para después empezar a trabajar con los más chicos. No es lo mismo un chico de 19 años en sexto año que un chico de 14 años en primer año". (Darío, 56 años).

Debemos aclarar que, la regulación de la implementación considera la gradualidad de la formación en relación con la edad de los/as estudiantes y se incluye en todos los niveles educativos.

Entre los varones, algunos docentes demostraron una fuerte resistencia a abordar el contenido propuesto por la ESI, manifestando una mirada principalmente biologicista sobre la temática. En especial, aquellos provenientes de áreas técnicas o de taller plantearon una especie de incompatibilidad con sus respectivos espacios curriculares. Paralelamente observamos que, otros manifiestan interés en incorporar la ESI y explicitan la necesidad de recibir mayor formación al respecto.

Conclusiones

A partir del análisis realizado en el presente estudio, podemos afirmar que la ETP (como toda institución) lejos de ser un espacio neutro, asexuado e igualitario, se funda en un sistema hegemónico de representaciones, opiniones y creencias, basados en un orden patriarcal. Este se funda, a su vez, en valores jerarquizados que contribuyen a la determinación de estructuras y jerarquías en la comunidad educativa, reforzando con ello, la reproducción de relaciones asimétricas de poder que reeditan desigualdades y conflictos.

Al analizar los discursos y prácticas del cuerpo docente y equipo directivo, advertimos que en su mayoría no perciben la influencia del género en su trayectoria laboral, en las vinculaciones profesionales, como así tampoco en la práctica laboral cotidiana. Persiste en el imaginario de quienes participaron de la investigación, una naturalización de la división sexual del trabajo, así como de la segregación genérica de saberes y ocupaciones. Prima un discurso hegemónico, que reproduce una rígida división del trabajo, basada en una mirada estereotipada del mismo, producto de argumentos de corte principalmente biologicista. A la vez, que se esbozan mecanismos que tienden a invisibilizar los mandatos y condicionantes sociales, mediante una supuesta libertad de elección, preferencias y gustos, como si los/as estudiantes no estuviesen socializados/as en una cultura patriarcal.

Asimismo, hemos podido detectar que la mayoría de los/as directivos/as y docentes adscriben a un enfoque androcéntrico que se materializa en las relaciones laborales entre pares, directivos/as y en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los/as estudiantes. Las relaciones de poder imperantes están tramadas por una visión del mundo centrada en lo masculino, la que se presenta como objetiva y universal. Si bien, desde el discurso hegemónico se sostiene la existencia de igualdad de oportunidades entre mujeres y varones, en las prácticas se visibilizan diferentes formas de discriminación en detrimento de las mujeres.

En relación con la influencia de los estereotipos de género respecto de los/as estudiantes en la ETP, advertimos ciertas ideas y creencias en el discurso de directivos/as y

docentes que se representan determinadas actividades y atributos segmentados por género y, persiste la segregación de tareas en función del género. Las docentes son, en general, quienes evidencian y problematizan estas situaciones de discriminación hacia las estudiantes.

Las representaciones respecto de la igualdad de derechos que discurren en la ETP, no contemplan los condicionamientos de género que se incorporan a lo largo de todo el proceso de socialización. De manera que, estas prácticas diferenciadas que subsisten en la ETP, entre estudiantes varones y mujeres, refuerzan estereotipos de género y generan inequidades tanto en el acceso a recursos simbólicos, culturales y subjetivos, como de aptitudes y destrezas, que no se modificarán sin transformar los procesos educativos, de socialización y las prácticas de formación educativa.

En síntesis, a lo largo del trabajo de campo y del posterior análisis, advertimos que las mujeres que forman parte de la ETP (tanto directivas como las docentes) han experimentado o experimentan diferentes prácticas discriminatorias que adoptan desde formas sutiles e inadvertidas a conductas y acciones directas. En este sentido, la perspectiva de género nos permite develar y cuestionar los mandatos y estereotipos de género, a la vez que habilita la creación de nuevas miradas y enfoques que contribuyan al logro de una sociedad más justa e igualitaria. Por ello, consideramos fundamental brindar formación en la misma, a los/as docentes y directivos/as, para fortalecer prácticas y discursos libres de discriminación, y contribuir a desterrar con ello, las estructuras patriarcales aún vigentes en la ETP.

RECOMENDACIONES PARA LA ETP

A partir de los hallazgos de esta investigación, es necesario hacer una serie de recomendaciones vinculadas con el fortalecimiento de las capacidades institucionales respecto de la perspectiva de género. En primer lugar, es de vital importancia que se incorpore dicha perspectiva al trabajo del CoNETyP, que a partir de actividades tales como la definición de políticas nacionales y de estrategias de carácter federal en materia de ETP, será necesario que se incorpore la mirada de género teniendo en cuenta las particularidades y diversidades de las jurisdicciones educativas. También se recomienda que el CoNETyP, al articular con otros organismos del Estado y los sectores socio-productivos, busque desarrollar estrategias tendientes a disminuir la brecha de género que se da en dichos ámbitos.

En segundo lugar y a partir de las situaciones registradas en el trabajo de campo, que develó que los/las directivas implementaban la ESI con heterogeneidad de criterios o simplemente no lo hacían, es necesario que se diseñe, a nivel nacional, un plan de capacitación para las ETP que se base en la Ley de Educación Sexual Integral y que responda a los lineamientos curriculares que fueron aprobados por el Consejo Federal de Educación. Los propósitos formativos que están en la Ley y destacamos son: i) ofrecer oportunidades para ampliar el horizonte cultural, en un marco de respeto y responsabilidad mutuos; ii) expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en vinculación con la sexualidad; iii) estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria; iv) propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar; v) promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general; vi) promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena y vii) desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo.

Además, será necesario que se trabaje en el marco de la Ley formación pedagógica e institucional para erradicar las siguientes problemáticas: i) androcentrismo, ii) estereotipos de género, iii) división sexual del trabajo y segregación horizontal y vertical del mismo, iv) inequidad de género, (v) infantilización o paternalismo frente a las mujeres.

En tercer lugar, se propone incorporar la perspectiva de género, de manera transversal, en los planes de mejora del INET. Los mismos se conciben como herramientas de planificación de las políticas educativas en pos de la mejora continua de la calidad de la ETP. Si bien en el eje 1 se proponen estrategias para la promoción de la igualdad de género, en los demás no se registran iniciativas tales como, la disminución de las brechas de género en la vinculación con los Sectores Científico-Tecnológico y Socio-Productivo (eje 2). O para el caso del eje 3 desarrollo profesional docente, en el cual se omite la necesaria formación en perspectiva de género. Tampoco se advierte en el eje

4 - Mejora de Entornos Formativos-, alguna mención a los modos de socialización diferenciada por género que se hacen en los laboratorios de muchas ETP.

En cuarto lugar, y a partir del trabajo de campo que nos permitió detectar serias falencias en la formación de los/las docentes respecto de la temática de género, se recomienda que se brinde a los/as estudiantes que se preparan para ser profesores/as, una capacitación integral sobre las cuestiones vinculadas con las problemáticas de género. El equipo de investigación del presente estudio del Instituto General San Martín N° 9-001, propone una experiencia piloto de formación de los futuros profesores de educación secundaria en: Lengua y Literatura, Biología, Geografía, Inglés e Historia; formación disciplinar que conforma parte de la oferta educativa del mismo.

A continuación se enumeran algunos de los ejes que deberán ser tenidos en cuenta al momento de diseñar los lineamientos curriculares para la formación docente: i) conocer la normativa nacional e internacional que sostiene la responsabilidad del Estado en la educación sexual; ii) adquirir conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la educación sexual integral; iii) comprender la complejidad de los procesos de construcción de la sexualidad y sus expresiones a lo largo de cada período madurativo, iv) desarrollar habilidades para el tratamiento de situaciones producto de las diversas formas de vulneración de derechos como el maltrato infantil, el abuso sexual y la trata de niños/as (Ministerio de Educación, 2010, p. 55).

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología: una mirada interpretativa*. Madrid, España: Editorial Fundamentos.

Área Género Sociedad y Políticas (comp.) (2013): *Educación con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras*. Ediciones Sinergias. Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas – FLACSO Argentina, Serie de trabajos Monográficos Vol. 2.

Bloj, C. (2017). *Trayectorias de mujeres. Educación técnico-profesional y trabajo en Argentina*. Santiago, Chile: CEPAL.

Bonder, G. (1998). Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente en *Género Epistemología: Mujeres y Disciplinas*, pp. 29-55.

Bonder, G. (2001). Documento de cátedra: *La transversalización del principio de equidad de género en la educación: cuestiones conceptuales y estratégicas. Revisión de conceptos, dimensiones del cambio y lecciones aprendidas en distintos contextos*. Buenos Aires, Argentina: Área, Género, sociedad y políticas. FLACSO.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.

Cárdenas, M., Lay, S. L., González, C., Calderón, C., & Alegría, I. (2010). Inventario de sexismo ambivalente: Adaptación, validación y relación con variables psicosociales, en *Salud & Sociedad, 1 (2)*, 125-135.

Ciriza, A. et al. (2013) *Violencia contra las mujeres. Quien calla otorga. Manual de buenas prácticas para la intervención socio-sanitaria*. Cap. I y II.

Contreras, G. (2001): "Sexismo en educación". Disponible en: <http://www.agendadelasmujeres.com.ar/Canales/Educacion/Educacion/sexis-moeducacion.htm>.

Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid, España: Traficantes de sueños.

Graña, F. (2005). Igualdad formal y sexismo en la escuela mixta en *Ciencias sociales año XIX/ N° 23*, pp. 62-75.

Ibáñez. J. (1979). *Más allá de la sociología*. Madrid, España: Siglo XXI.

Recio, P; Cuadrado, I, Ramos, E. (2007) Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA), en *Psicothema*, Vol. 19, nº 3, pp. 522- 528.

Rodríguez Enríquez, C. (2015). Economía feminista y economía del cuidado. *Nueva sociedad*, N° 256.

Scott, J. (1990) Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista, en *Debate Feminista*, Año 3, Vol. 5, marzo 1992

Scott, J. (1996). *El género: Una categoría útil para el análisis histórico*. En: Lamas Marta Compiladora. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.

Schwarz, P. (2016). *Maternidades en verbo: identidades, cuerpos, estrategias, negociaciones. mujeres heterosexuales y lesbianas frente a los desafíos de materner*. Buenos Aires

Verón, E. (1987). *La semiosis social*. Barcelona, España: Gedisa.

Marco Normativo

Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional.

Ley N° 26.058: Ley de Educación Técnico Profesional.

Ley N° 26.150: Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Ley N° 26.485: Protección integral de prevención integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos donde desarrollen sus relaciones interpersonales.

Ley N° 26.061: Protección integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes.